

# 生徒指導の経験が生徒指導のスタンスや認識に及ぼす影響

山本 礼二<sup>1)</sup>、峯村 恒平<sup>2)</sup>

(<sup>1)</sup>人間学部児童教育学科 <sup>2)</sup>教育研究所)

## Effect of Student Guidance Experience on Student Guidance Stance and Awareness

Reiji YAMAMOTO<sup>1)</sup>, Kohei MINEMURA<sup>2)</sup>

(<sup>1)</sup> Department of Childhood Education and Welfare, Faculty of Human Sciences

<sup>2)</sup> Research Institute for Education)

本研究は、生徒指導の役割について「積極的生徒指導」と「消極的生徒指導」があるということを踏まえた上で、過去に受けてきた生徒指導の経験が、生徒指導のスタンスや、認識にどのような影響を及ぼすかについて、教職課程の授業を履修する大学生を対象に調査しながら、教職課程における生徒指導の授業の在り方について考察したものである。調査の結果、過去に「消極的生徒指導」を受けてきたとより感じている学生は、消極的生徒指導に賛同する傾向があり、また、消極的生徒指導や積極的生徒指導への賛同は、生徒指導にあたって必要だと感じる知識の認識と一定の関係があることを見て取れた。特に、消極的生徒指導の経験は、賛同にも、知識にも影響があることが示唆され、今後の生徒指導に関する教職課程での内容の取り扱いについて、検討が必要であると考えられる。

キーワード：生徒指導、積極的生徒指導、消極的生徒指導、教職課程、経験

### はじめに

初等中等教育において、極めて重要な教員の役割の一つに生徒指導がある。文部科学省が2010年3月に発表した「生徒指導提要」では、第1章冒頭で生徒指導の意義について「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」であるとした上で、「学習指導と並んで学校教育において重要な意義を持つもの」と指摘している(文部科学省,2010)。また、1998年以降に公示された学習指導要領以後、総則において児童理解や生徒指導という言葉が盛り込まれ、その充実を図るよう謳われているところであり(増田ら,2007)、2017年3月に公示された次期小学校学習指導要領においても同様である(文部科学省,2017)。

生徒指導の「意義」としては、述べたような「人格の尊重」、「個性の伸長」や「社会的資質や行動力を高める、といった【伸ばす】といった積極的目的を大いに含んでいる一方、実態としては、非行の防止、問題行動の防止、あるいは発生後の指導といった消極的目的においても、行われるものである。この考え方は、「非行の第三のピークと校内暴力の深刻化を踏まえての青少年の非行の現状」(上野,2011)を踏まえて策定された、1981年の「生徒指導の手引」(文部省,1981,以下「手引」)の段階で既に「積極的目的」と「消極的目的」が生徒指導に含まれることは示されてきてはいた。しかし、1981年の手引については、上野(2011)によると、そもそも「青少年の非行等の対策という消極的な対応」について述べられたものであり、その書き方についても「消極面の生徒指導(直接的な非行対策)」

と、「積極面の生徒指導（結果的には、事前の非行防止に役立つ）」という消極面を全面に出した意義の上で表現がされていたとする。実際に1981年の手引の中では、積極面の生徒指導について「より健康な発達というような積極的な指導や援助」という文に続いて「反面、このことは、当然当面する問題のより良い解決の能力の発達に連なるものであることは言うまでもない」とも明記され、非行など問題行動の防止につながるものという認識の上で表現されていた。しかし、安川（2011）は戦後、文部省が出す生徒指導に関する通知・通達・資料等の検討を通じて、生徒指導の考え方は変化していったことを見ている。具体的には、例えば「登校拒否」という言葉が含まれる昭和52年の文部省資料では「学業不振から怠学に転じ、やがて非行に走ったり、登校拒否に陥ったりすることがあると指摘されている」という表現があることを踏まえ、学業不振、怠学、非行、登校拒否が関連付けられた表現となっていることを指摘している。一方、これが昭和57年の資料では登校拒否が「心身の障害とか疾病などの明らかな登校不能の原因がなく、保護者も登校させようとし、本人も登校しなければと思っていても学校へ行けない状態」という定義がされ、その概念が非行、怠学といった反社会的行動から離れ、個人の非社会的行動として理解されるなど「『問題行動』という言葉の概念が、非行などの反社会的行動や、非社会的行為とされる内容にかぎらず、児童生徒の発達上の阻害となると考えられる行動はすべて「問題行動」として教師が気づき配慮していく必要」があるものへと、変化していったことを指摘している。安川はこういった変化をつぶさに検討しながら、生徒指導が非行の防止、非行を行った児童生徒への直接的な対応といった意味を持つものから、すべての児童生徒を対象とした、日常の学校生活場面においても行われる積極面の指導にも広がっていったことを明らかにしている。

このような経緯を踏まえながら、2010年に文部科学省より出された「生徒指導提要」において、冒頭で述べたとおり、「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」として積極面での生徒指導を全面に掲げる一方、消極

的な側面については「不適応」としながら、こちらも引き続きページ数を割いて対応について指南されているものである。

なお、本研究においては、こういった議論にも則りながら生徒指導について検討をしている瀬戸（2006）に倣い、「人間らしい生き方・自己指導能力の育成を目指す生徒指導」を積極的生徒指導、「問題行動に対する対処療法的な生徒指導」を消極的生徒指導とする。なお、瀬戸に先立ち犬塚（2002）は表1のように、これら積極的生徒指導と消極的生徒指導は「全校児童生徒」といった、全体に対して行うものと、「一部の児童生徒」といった個に対して行うものがあると整理してきており、瀬戸の定義もこの分類の延長線上にある。

表1 犬塚が提唱する生徒指導の形態分類

|          | 消極的生徒指導                      | 積極的生徒指導                          |
|----------|------------------------------|----------------------------------|
| 全校児童・生徒  | ・安全確保のため管理<br>・きまりの遵守        | ・個性・良さ・持ち味の<br>開発援助<br>・発達課題への支援 |
| 一部の児童・生徒 | ・ルール違反の児童生<br>徒への毅然とした対<br>処 | ・SOSを発している児童<br>生徒の心の傷を癒す手<br>立て |

犬塚（2002）より引用

ところで、生徒指導の実態については、これら「積極的生徒指導」と「消極的生徒指導」の二極化が進んでいるといった指摘（尾木, 2001）や、暗黙のうちに生徒指導実践の守備範囲が教員ごとに別れたり、対立的関係になっていたりするといった指摘（上杉, 2003）がある。犬塚（2002）はA. マズローの欲求段階モデルからも生徒指導を検討しているが、言うまでも無く、消極的生徒指導も、積極的生徒指導も発達の上で共に重要なものであり、教員は文脈や場面に応じて適切な生徒指導を行うことが求められ、これらの考え方を教員養成の段階で教授することも当然に必要なことと考える。

教員養成課程の大学生を対象とした「生徒指導」の内容の取り扱いや、「生徒指導」そのもののイメージを聞いた研究はこれまで数多くされてきている。例えば犬塚（1995）は生徒指導の授業を履修前の教員養成課程の大学2年生を対象に、「小中高校時代を振り返って」という教示の上で生徒指導のイメージを聞き分析したところ、上下の関係から子どもたちを操作すると行った、TOS的な管理主義的イメー

ジを強く持たれているといった考察をしている。あるいは、藤田ら（1999）は教員養成課程の大学1年生を対象に「生徒指導」についてのイメージを調査したところ、否定的なイメージが強かったことを明らかにしている。これらの結果を踏まえると、大学生が感じている「生徒指導」のイメージは、冒頭あげた「生徒指導提要」が謳う積極的なイメージからはかけ離れ、つまるところ消極的生徒指導のイメージを強く持っていることが予想される。すなわち、教員養成課程で生徒指導を取り扱う授業においては、こういった大学生の経験やイメージを適切に捉えた上で、内容の取り扱いを検討しなくては、前述の尾木や上杉が指摘した生徒指導の偏りや対立が残ったままで教員となりかねない。

一方で、これまでに積極的生徒指導と消極的生徒指導の立場を踏まえて、受けてきた生徒指導と学生の学校教育における生徒指導に対する認識にどのような関係があるかを検討してきた研究はなく、生徒指導の偏りや対立を大学での授業でどのように教授することが適切か、具体的に検討してきたものは全くない。

そこで、本研究では「積極的生徒指導」、「消極的生徒指導」を学生がこれまで受けてきた生徒指導やそれによる認識を踏まえて教授する必要性を鑑み、①これまで受けてきた生徒指導の経験が生徒指導のスタンスにどのような影響を及ぼすか、②生徒指導のスタンスが生徒指導に関する知識の重要性の認識にどのような影響を及ぼすか、の2点を明らかにする。これらを踏まえて、生徒指導を取り扱う授業でどのように生徒指導の考え方を教授することが必要かについて考察を試みた。

## 1. 方法

### (1) 調査対象及び時期

調査は、都内 A 大学において中学校・高等学校の教職課程を履修する大学2～3年生を対象とした。調査時期は2017年7月であり、質問紙調査とした。実施は、「生徒指導」を主に扱う授業の際、授業時間後に配布を行った。なお、当該授業ではある程度、生徒指導の考え方や方法について教授してきていたが、本調査配布・実施時には「積極的生徒指導」と「消

極的生徒指導」についてはまだ取り扱ってはならず、本調査締切り後の授業で教授している。

### (2) 調査内容

調査は無記名で、性別、教員志望度、「これまでに受けてきた生徒指導の経験」、「生徒指導の考え方への賛同度」、「各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度」について聞いた。

「これまでに受けてきた生徒指導の経験」については、中学校教師を対象に積極的生徒指導と消極的生徒指導の実践状況と態度について検討した瀬戸（2006）が用いた尺度を援用した。「小学校・中学校・高等学校通じて、以下のような生徒指導をどの程度受けてきたと感じていますか」という教示の上で「5よく受けた」～「1全く受けていない」の5件法で聞いた。積極的生徒指導については「児童生徒の人格の完成を目指す生徒指導」、「児童生徒の自己指導能力の育成を目指す生徒指導」、「児童生徒の好ましい人間関係を育てる生徒指導」の3項目、消極的生徒指導については「基本的生活習慣や日常生活についての生徒指導」、「遅刻や校則についての生徒指導」、「反社会的な問題傾向についての生徒指導」、「いじめ問題・不登校問題についての生徒指導」の4項目について聞いた。

「生徒指導の考え方への賛同度」も、瀬戸（2006）を援用し、「あなたは次のような考え方にどの程度賛同できますか」という教示の上で、例えば、「生徒指導は、基本的生活習慣や日常生活について指導すべきである」というように、前掲の経験7項目を「生徒指導は～、すべきである」と置き換えた形で、「5とても賛同できる」～「1全く賛同できない」の5件法で聞いた。また、同じく瀬戸（2006）は、生徒指導の態度に関する意識も積極的生徒指導、消極的生徒指導への賛同に一定程度関係が有ることを示しており、本研究でも生徒指導の態度に関して「生徒指導は、教師の共感的態度が必要である」という項目も併せて聞いた。

「各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度」については、国立教育政策研究所が2006年にとりまとめた『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書』（国立教育政策研究所, 2006）の中で、高等学校を対象に生徒指導に

関する研修内容として具体的に聞いた22項目(例:生徒指導体制、教育相談、いじめ問題、不登校、など)を具体的な生徒指導項目とし、利用することとした。ただし、ダブルバーレルクエスションと思われる「自己表現やコミュニケーション能力に関する内容」は、「自己表現に関する内容」と、「コミュニケーション能力に関する内容」にわけ、更に調査時(2017年)は、スマートフォンの普及によるインターネット依存(ネット依存)が指導すべき課題であることも指摘(峯村,2017)されていることから、「ネット依存に関する内容」も加え、計24項目について聞いた(項目の詳細は結果の表にて示す)。設問は、「生徒指導に関する次の事項が、教員にとってどの程度必要な知識だと感じますか」との教示の上で、「5かなり必要だと思う」、「4必要だと思う」、「3やや必要だと思う」、「2どちらともいえない」、「1あまり必要とは思わない」の5件法で聞いた。述べたとおり、教員に対する実態調査で使われたものを本調査では聞いており、全ての知識を身につけていることに越したことは無い。学生が回答する際、「必要」側に偏って回答されることが予想され、天井効果となることを避けるため、必要側にやや傾けた5件法で聞いている。

なお、これまでに受けてきた生徒指導の経験、生徒指導の考え方への賛同度、各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度については、尺度として分析に用いる。これまでに受けてきた生徒指導の経験、生徒指導の考え方への賛同度については、瀬戸(2006)により妥当性が確認されているため、本研究では $\alpha$ 係数によって尺度の信頼性を確認する。各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度については、因子分析によって検討する。

### (3) 倫理的配慮

調査票の配布は授業時間後に行った。配布、調査の目的、趣旨の説明、倫理的配慮に関する説明・教示は、当該授業の成績評価に関係の無い者が行った。調査は無記名であり、調査票の冒頭には、本調査の目的、処理の方法、授業とは無関係であり成績に一切影響がないこと、授業者含め回答の1件1件の内容を見たりせず全て統計的に処理を行うこと等

を明示するとともに、調査協力は自由意志にゆだねられており、答えたくない質問は答えなくても良いこと、答えないことによって授業成績・修学に一切の不利益がないこと等も明示・説明した。調査票はその場では回収せず、回収ボックスを利用し後日回収を行った。

## 2. 結果

### (1) 回答者数

当日の授業は45名出席しており、45名に調査票を配布した。回収は42件であり、回収率は93%であった。回答者内訳は、男性26件、女性16件であった。

### (2) 生徒指導の経験と生徒指導のスタンス

ここでは、本研究で明らかにしたいことの1つ目である、「これまで受けてきた生徒指導の経験が生徒指導のスタンスにどのような影響を及ぼすか」について分析をしていく。具体的には、「生徒指導の考え方への賛同」として聞いた、積極的生徒指導と消極的生徒指導それぞれを従属変数、「これまでに受けてきた生徒指導の経験」を説明変数とする重回帰分析によって検討をしていく。

その前に、まず尺度の信頼性について確認をしておく。表2に各項目の平均と標準偏差、尺度の $\alpha$ 係数を示す。上段、生徒指導の経験については、消極的生徒指導、積極的生徒指導共に平均値は3台であり、また標準偏差も1前後であることから、全体的に受けてきたと感じている人が多い傾向にある。下段、考え方への賛同については、消極的生徒指導、積極的生徒指導共に平均が4以上であり、標準偏差も経験のそれよりは小さいことから、全体的に「必要」と感じている人が多い傾向にある。尺度については、上段の消極的生徒指導の4項目での $\alpha$ 係数が.79であり他よりやや低い、どの項目を除いてもこれ以上にはならなかったため、この4項目で尺度とした。その他については、 $\alpha$ 係数が全て.8以上であり、そのままの項目で尺度を構成した。なお尺度の作成に当たっては、含まれる項目の平均値とし、欠損値がある場合も欠損値を除いた項目で平均をとって尺度得点とした。

では実際に、積極的生徒指導への賛同と消極的生

徒指導への賛同それぞれを従属変数、「これまでに受けてきた生徒指導の経験」を説明変数とする重回帰分析により、生徒指導の経験と生徒指導のスタンスについて検討していく。なお、性別、教員志望度と、Q8として聞いた「共感的態度」への賛同も生徒指導へのスタンスに影響があると思われたため、これらは統制変数として投入した。消極的生徒指導への賛同についてが表3、積極的生徒指導への賛同が表4である。なお、それぞれの結果について、共線性統計量（VIF）値は、最高で1.8であり、全ての変

数の投入について統計的問題は無いと思われる。

結果について、まず表3の「消極的生徒指導への賛同」を従属変数とする重回帰分析から検討していく。まずF値については $p < 0.05$ であり分析のモデルは妥当なものと思われる。その上で、投入した変数の内、有意であったものは、消極的生徒指導への経験と、共感的態度への賛同であった。すなわち、消極的生徒指導をより経験してきたと感じている人ほど、消極的生徒指導の考え方により賛同しているという結果である。また、消極的生徒指導により賛

表2 各質問と項目の平均・標準偏差と、尺度の $\alpha$ 係数

| Q.以下のような生徒指導をどの程度受けてきたと感じていますか。(生徒指導の経験) |                            |      |      |
|--|----------------------------|------|------|
|  |                            | ave  | s.d. |
| 消極的                                      | 1. 基本的な生活習慣や日常な生活についての生徒指導 | 3.95 | 0.87 |
|  | 2. 遅刻や校則についての生徒指導          | 3.88 | 1.22 |
|  | 3. 反社会的な問題傾向についての生徒指導      | 3.29 | 1.30 |
|  | 4. いじめ問題・不登校問題についての生徒指導    | 3.36 | 1.41 |
| 積極的                                      | 5. 児童生徒の人格の完成を目指す生徒指導      | 3.45 | 0.98 |
|  | 6. 児童生徒の自己指導能力の育成を目指す生徒指導  | 3.36 | 1.04 |
|  | 7. 児童生徒の好ましい人間関係を育てる生徒指導   | 3.48 | 1.01 |

  

| Q.あなたは次のような考え方にどの程度賛同できますか。(考え方への賛同) |                                      |      |      |                |
|--------------------------------------|--------------------------------------|------|------|----------------|
|                                      |                                      | ave  | s.d. |                |
| 消極的                                  | 1. 生徒指導は、基本的な生活習慣や日常な生活について指導すべきである  | 4.33 | 0.71 |                |
|                                      | 2. 生徒指導は、遅刻や校則の指導をすべきである             | 4.43 | 0.58 |                |
|                                      | 3. 生徒指導は、反社会的な問題傾向がある児童生徒への指導をすべきである | 4.52 | 0.63 |                |
|                                      | 4. 生徒指導は、いじめ問題・不登校問題への対応をすべきである      | 4.69 | 0.46 | $\alpha = .84$ |
| 積極的                                  | 5. 生徒指導は、児童生徒の人格の完成を目指すものである         | 4.14 | 0.97 |                |
|                                      | 6. 生徒指導は、児童生徒の自己指導能力の育成を目指すものである     | 4.24 | 0.81 |                |
|                                      | 7. 生徒指導は、児童生徒の好ましい人間関係を育てることである      | 4.29 | 0.88 | $\alpha = .91$ |
|                                      | 8. 生徒指導は、教師の共感的態度が必要である              | 4.45 | 0.82 |                |

表3 消極的生徒指導への賛同を従属変数とする重回帰分析

|                     | $\beta$  |
|---------------------|----------|
| 消極的生徒指導の経験          | 0.54 *** |
| 積極的生徒指導の経験          | -0.21    |
| 性別ダミー（1：男 2：女）      | 0.16     |
| 教員志望度               | 0.09     |
| 共感的態度への賛同           | 0.52 *** |
| F 値                 | 4.55 **  |
| R <sup>2</sup>      | 0.39     |
| Adj. R <sup>2</sup> | 0.31     |

\*\*\*:  $p < .01$  \*\*:  $p < .05$

表4 積極的生徒指導への賛同を従属変数とする重回帰分析

|                     | $\beta$  |
|---------------------|----------|
| 消極的生徒指導の経験          | 0.23     |
| 積極的生徒指導の経験          | 0.15     |
| 性別ダミー（1：男 2：女）      | 0.20     |
| 教員志望度               | 0.04     |
| 共感的態度への賛同           | 0.54 *** |
| F 値                 | 4.48 **  |
| R <sup>2</sup>      | 0.39     |
| Adj. R <sup>2</sup> | 0.30     |

\*\*\*:  $p < 0.01$  \*\*:  $p < 0.05$

同する人ほど、共感的態度への賛同もしているという結果である。

次に表4の「積極的生徒指導への賛同」を従属変数とする重回帰分析の結果について検討していく。まずF値については、 $p < .05$ であり、分析のモデルは妥当なものと思われる。その上で、投入した変数の内、有意であったものは、共感的態度への賛同だけであった。すなわち、積極的生徒指導により賛同する人ほど、共感的態度への賛同もしているという結果であった。

(3) 生徒指導のスタンスと必要と感じる知識

次に、生徒指導のスタンスが生徒指導に関する知識の重要性の認識にどのような影響を及ぼすかについて検討をしていく。各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度として調査した24項目について、各生徒指導への賛同との関係について述べることは煩雑で、まとまりを得ないため、まずは調査した24項目を探索的因子分析した上でその傾向を明らかにし、その上で各生徒指導との関係について単純相関で関係について述べる。

表5に、24項目を因子分析した結果を示す。因子分析はSPSS 22.0を用い、最尤法プロマックス回転にて行い、7因子が抽出された。なお、因子負荷

表5 24項目の因子分析の結果（因子負荷量）と各因子の構成

|                   | 社会規範 / 権利 / 他者関係 | いじめ / 不登校 | 命 / 非行防止 | 依存 / ネット | コミュニケーション / 連携 | 生徒理解 / 指導相談 | 高校中退   |
|-------------------|------------------|-----------|----------|----------|----------------|-------------|--------|
| 人権に関する内容          | 0.877            | -0.106    | 0.21     | -0.061   | -0.109         | 0.025       | 0.016  |
| 規範意識の育成に関する内容     | 0.735            | -0.006    | -0.082   | -0.056   | -0.001         | 0.107       | 0.125  |
| 自己表現に関する内容        | 0.622            | 0.115     | -0.096   | -0.084   | 0.241          | 0.168       | -0.068 |
| 人間関係の形成に関する内容     | 0.592            | -0.003    | -0.242   | 0.168    | 0.19           | -0.02       | 0.099  |
| 法知識など社会的ルールに関する内容 | 0.575            | 0.381     | 0.021    | 0.106    | -0.076         | -0.101      | -0.139 |
| 生徒指導上の危機管理に関する内容  | 0.132            | 0.839     | -0.117   | -0.235   | 0.1            | -0.04       | 0.104  |
| 暴力行為に関する内容        | 0.197            | 0.71      | 0.08     | 0.029    | -0.081         | -0.095      | 0.031  |
| いじめ問題に関する内容       | -0.144           | 0.633     | 0.081    | 0.11     | -0.054         | 0.076       | -0.204 |
| 不登校に関する内容         | -0.215           | 0.51      | 0.251    | 0.131    | 0.043          | 0.186       | 0.128  |
| 児童虐待防止に関する内容      | 0.242            | -0.037    | 0.824    | -0.077   | 0.031          | -0.149      | 0.022  |
| 自殺予防に関する内容        | -0.228           | 0.006     | 0.783    | -0.003   | 0.166          | 0.129       | -0.038 |
| 非行防止に関する内容        | -0.009           | 0.191     | 0.761    | 0.036    | -0.142         | 0.056       | 0.054  |
| 薬物乱用防止に関する内容      | -0.191           | 0.041     | -0.19    | 0.925    | -0.008         | 0.075       | 0.256  |
| 情報モラル等に関する内容      | 0.099            | -0.157    | 0.183    | 0.648    | 0.197          | -0.046      | 0.096  |
| ネット依存等に関する内容      | 0.284            | -0.087    | 0.142    | 0.608    | 0.169          | -0.215      | -0.04  |
| 犯罪被害防止に関する内容      | 0.161            | 0.466     | -0.093   | 0.561    | -0.088         | 0.103       | -0.158 |
| コミュニケーション能力に関する内容 | -0.006           | -0.066    | -0.073   | 0.194    | 0.76           | -0.008      | 0.011  |
| 関係機関との連携に関する内容    | -0.038           | 0.163     | 0.195    | -0.175   | 0.751          | 0.003       | 0.057  |
| 家庭・地域との連携に関する内容   | 0.058            | -0.152    | 0.033    | 0.19     | 0.676          | 0.131       | -0.29  |
| ホームルーム経営に関する内容    | 0.068            | 0.232     | 0.087    | 0.036    | 0.382          | -0.043      | 0.233  |
| 教育相談に関する内容        | 0.015            | 0.041     | 0.088    | 0.083    | -0.045         | 0.813       | -0.016 |
| 生徒指導体制に関する内容      | 0.066            | 0.053     | -0.108   | -0.168   | 0.267          | 0.72        | 0.007  |
| 生徒理解に関する内容        | 0.505            | -0.164    | 0.106    | 0.04     | -0.179         | 0.573       | 0.074  |
| 高校での中途退学に関する内容    | 0.087            | -0.061    | 0.026    | 0.238    | -0.079         | 0.015       | 0.912  |

  

| 因子間相関          | 社会規範 / 権利 / 他者関係 | いじめ / 不登校 | 虐待 / 自殺 / 非行防止 | 依存 / ネット | コミュニケーション / 連携 | 生徒理解 / 指導相談 |
|----------------|------------------|-----------|----------------|----------|----------------|-------------|
| いじめ / 不登校      | 0.55             |           |                |          |                |             |
| 虐待 / 自殺 / 非行防止 | 0.42             | 0.50      |                |          |                |             |
| 依存とネット         | 0.50             | 0.37      | 0.25           |          |                |             |
| コミュニケーション / 連携 | 0.46             | 0.33      | 0.34           | 0.28     |                |             |
| 生徒理解 / 指導相談    | 0.59             | 0.50      | 0.35           | 0.46     | 0.35           |             |
| 高校中退           | 0.34             | 0.42      | 0.25           | 0.47     | 0.09           | 0.32        |

量を0.5以上のもので因子を構成し、因子得点は各項目の平均とした。

第1因子は、人権、規範意識、法知識など社会的ルールに関する内容といった、社会規範や権利に関する項目と、自己表現、人間関係の形成といった他者との関係につながる項目が含まれたため、「社会規範/権利/他者関係」因子と名付けた。第2因子は、危機管理、暴力行為、いじめ、不登校といった、大きい括りでいじめに含まれるものと、不登校の内容が含まれたため「いじめ/不登校」因子と名付けた。第3因子は、児童虐待防止、自殺要望、非行予防といった命や犯罪に関わる内容が含まれたため「命/非行防止」因子と名付けた。第4因子は、薬物乱用やネット依存などの依存に関する項目、あるいはネット依存や情報モラル、犯罪被害もある種ネット上でも起こるものも含まれると考え、ネットとの関わりに関する項目が含まれると考えられたため、「依存とネット」因子とした。第5因子は、コミュニケーション、関係機関、家庭、地域との連携に関する項目が含まれたため「コミュニケーション/連携」因子とした。第6因子は、教育相談、生徒指導体制、生徒理解といった幅広い意味での生徒理解や指導相談に関する内容が含まれたため、「生徒理解/指導相談」因子と名付けた。そして最後1項目のみの第7因子は「高校中退」因子とした。

次に、各生徒指導に関する内容について必要な知識だと感じる程度として聞いた結果を因子分析した7因子と、「積極的生徒指導への賛同」、「消極的生徒指導への賛同」との相関を求め、関係性について考察していく。表6に相関係数を表にしたものを示す。

表6を見ると、消極的生徒指導への賛同と相関がないのは、「いじめ/不登校」因子と、「コミュニケーション/連携」因子、「高校中退」因子の3つの因子であった。一方、積極的生徒指導への賛同と

相関がないのは、「コミュニケーション/連携」因子だけあり、若干の差が認められた。

### 3. 考察

ここでは、結果で明らかになったことを踏まえて、(1)生徒指導の経験と生徒指導のスタンス、(2)生徒指導のスタンスと必要と感じる知識について考察を行う。

#### (1) 生徒指導の経験と生徒指導のスタンス

生徒指導の経験と生徒指導のスタンスについては、消極的生徒指導への賛同、積極的生徒指導への賛同それぞれを従属変数とした重回帰分析にてその要因について検討した。その結果、どちらの生徒指導への賛同についても、共感的態度への賛同は、有意な結果となった。すなわち、共感的態度で生徒指導を行うことが良いと考えている学生ほど、消極的生徒指導にも、積極的生徒指導にも、賛同する傾向があることが分かる。瀬戸(2006)は教員に実施した同様の調査で、積極的生徒指導への賛同と共感的態度への賛同には相関があることを示す一方、消極的生徒指導への賛同と共感的態度への賛同には相関が無いことを示しており、今回の結果とは異なる。ただし、本調査を大学生に実施したときには「生徒指導提要」(文部科学省, 2010)内の児童理解の項や、教育相談、発達観など、傾聴の重要性、児童生徒の目線に立った指導の意義について授業で触れてきており、共感的態度についても理解があった可能性がある。「生徒指導提要」が発表された2010年以後に、消極的生徒指導と積極的生徒指導の概念の両側面を扱って調査された教員対象の研究が無く検討は困難だが、2003年には消極的生徒指導に対しても共感的関係が必要であることを指摘する学校実践者の論考(坂本, 2003)もあり、こういった考え方が生徒指導提要の発表も相まって浸透してきている可能性

表6 必要だと感じる知識の程度と各生徒指導への賛同の相関

|             | 社会規範/権利/他者関係 | いじめ/不登校 | 命/非行防止  | 依存とネット  | コミュニケーション/連携 | 生徒理解/指導相談 | 高校中退   |
|-------------|--------------|---------|---------|---------|--------------|-----------|--------|
| 消極的生徒指導への賛同 | .506 **      | .235    | .476 ** | .482 ** | .078         | .654 **   | .247   |
| 積極的生徒指導への賛同 | .642 **      | .469 ** | .460 ** | .571 ** | .226         | .524 **   | .312 * |

\*\*: $p < .01$  \*: $p < .05$

もある。

さてその上で、各生徒指導の経験が各生徒指導への賛同に影響したのは、「消極的生徒指導」であった。すなわち、消極的生徒指導への賛同は、消極的生徒指導をより経験してきたと感じている人ほど、肯定的に捉えていたことがわかる。阿部ら（2014）は、中学生が叱られた際、理由をどのように推測するかによって、その後の教員に対する援助適合性認知（例えば、「先生は、日頃から私のことをよく知っている」等）に影響があることを示しており、具体的には向社会的（例えば、「間違っていることを正すため」等）の理由で叱られていると生徒が推測したとき、援助適合性認知が上昇するとしていることから、叱られながらも教員に対する肯定的態度が向上していることを示している。今回の調査では消極的生徒指導をどのような理由で受けてきたかについては調査できていないため推測の域を出ないが、消極的生徒指導を受けてきたことを否定的に捉えているわけではなく、「私のことをよく知った上」で、「間違っていることを正すため」の指導であったと反省的・肯定的に捉え、消極的生徒指導に賛同的な傾向だった可能性は指摘できるだろう。もっと単純に言えば、上地ら（2014）は、教員を対象とした調査で、消極的生徒指導をより実践してきていると回答した教員ほど、消極的生徒指導に賛同する傾向があることを明らかにしており、より実践される環境にいてることを通して、同様の傾向が再生産されたものかもしれない。

いずれにせよ、共感的態度への賛同は、消極的生徒指導への賛同、積極的生徒指導への賛同に繋がっていた。その上で消極的生徒指導の経験が消極的生徒指導への賛同に繋がっていた。冒頭で挙げたこれまでの研究では、大学での授業前の結果を踏まえながら生徒指導に対してネガティブな印象が強いことは示されていたが、ある程度講義を進めてきた上での本調査において、消極的生徒指導の経験が消極的生徒指導への賛同と関係があることを明らかにした。大学での教授にあたっては、経験によって態度に差があることを認識した上での教授を検討する必要があるだろう。

## (2) 生徒指導のスタンスと必要と感じる知識

生徒指導のスタンスと、実際に生徒指導にあたって必要と感じる知識については、因子ごとの相関によって検討した。

消極的生徒指導への賛同と、「いじめ／不登校」因子、「コミュニケーション／連携」因子、「高校中退」因子は特に関係が無く、賛同に関わらず人によって必要、不要まちまちに捉えている様子が見てとれる。一方、「社会規範／権利／他者関係」因子、「命／非行防止」因子、「依存とネット」因子、「生徒理解／指導相談」因子については、消極的生徒指導に賛同する人ほど、より知識が必要であると考えている傾向が見て取れる。

積極的生徒指導への賛同とは、「コミュニケーション／連携」因子のみが関係が無く、その他の因子については、積極的生徒指導により賛同する人ほど、より知識が必要であると考えている傾向が見て取れる。

1つ1つの因子との関係、結果についての解釈は極めて難しいので一般的な指摘に留めておきたいが、消極的生徒指導、積極的生徒指導への各賛同の程度と必要だと感じる知識の程度に相関があることそのものは極めて興味深い。どちらの生徒指導への賛同でも相関があったものについては、生徒指導一般についての理解・関心が高い人ほど、様々な知識を必要だと感じる、という結果として解釈もし得る。だが、今回は「いじめ／不登校」、「高校中退」については有意な相関があった積極的生徒指導と、有意な相関がなかった消極的生徒指導とにわかれたことから、生徒指導へのスタンスが、必要だと感じる知識に差をもたらしているということを示唆している。また一方で、どちらともに有意な相関がなかった「コミュニケーション／連携」因子については、生徒指導へのスタンスにかかわらず、必要だと感じる人、必要だと感じない人がまちまちであることを示しており、大学等での教授の際には、適切に取り扱う必要性があるであろう。特に昨今はスクールソーシャルワーカー等、生徒指導上の課題も含めてコーディネートを行う専門職も配置されてきており（大崎, 2017）、授業での取扱いは改めて検討の必要があるだろう。



#### 4. まとめと課題

本研究では、①これまで受けてきた生徒指導の経験が生徒指導のスタンスにどのような影響を及ぼすか、②生徒指導のスタンスが生徒指導に関する知識の重要性の認識にどのような影響を及ぼすかについて、具体的な調査票調査の結果から検討をしてきた。その結果、①については、特に消極的生徒指導の経験が、消極的生徒指導への賛同に影響していること、②については生徒指導への賛同が生徒指導に関する知識の重要性の認識に一定の影響があることを示唆する結果を得た。

これらのことから、より精緻な分析が必要ではあるが、特に消極的生徒指導については、経験、賛同(スタンス)、知識が一定の関係性を持っている可能性を示唆しており、冒頭であげた教員養成課程における大学生の生徒指導に関するイメージ等の先行研究とも関係するが、積極的生徒指導の意義等も適切に踏まえながら、相互に補完し合う生徒指導概念であることを意識させながら、実際の児童・生徒を対象とした生徒指導が本来の目的を果たせるような指導をする必要があると言えよう。

一方で、教員を対象とした積極的生徒指導、消極的生徒指導に関する研究は、「生徒指導提要」(文部科学省,2010)以後されておらず、共感的態度も含めた生徒指導のスタンスがどのように変化しているかも追いながら、これから教員になっていく学生にどのような知識が求められているかの検討する必要がある。

今後、本調査の結果を踏まえながら学生に限らず更に実態について調査検討を進め、かつ生徒指導に関する授業での内容の取り扱いについても検討を進めていきたい。また検討の結果も踏まえながら、実際の大学の授業において、事前・事後調査等での学生のスタンスの変容についても、調査をしていきたいと考えている。

#### 《参考文献》

阿部晋吾・大田仁(2014)「中学生の叱られ経験後の援助要請態度—自己愛傾向による差異—」『教育心理学研究』No.62,pp.294-304.

- 犬塚文雄(1995)「臨床的生徒指導の特質と機能—TOSからCOSへの改革をめざして」『学校教育研究』No.10,pp.59-72.
- 犬塚文雄(2002)「生徒指導の機能統合に関する一私論「臨床生徒指導」の視点から—」『生徒指導研究』No.1,pp.8-16.
- 上杉賢士(2003)「カリキュラム論からのアプローチ—チャータースクールからの示唆」『生徒指導学研究』第2号,pp.17-26.
- 上野和久(2011)「『生徒指導の手引き』(1981年)と『生徒指導提要』(2010年)の比較検討」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』No.11,pp.83-88.
- 尾木和英(2001)「あらためて生徒指導を問う—何をなし得たか,何をなし得るか—」『月刊生徒指導』学事出版2001年8月号.
- 上地幸市・嘉数健悟(2014)「消極的な生徒指導と積極的な生徒指導における教諭の認識の傾向—O県の小学校・中学校の教諭を対象とした調査から—」『沖縄大学教職支援センター教職実践研究』No.4, pp.1-8.
- 国立教育政策研究所(2006)『「生徒指導体制の在り方についての調査研究」報告書』.
- 坂本昇一(2003)「生徒指導を支える人間観と目標、そして機能」『学事出版 月刊生徒指導』2003年3月号, pp.50-53.
- 瀬戸健一(2006)「消極的生徒指導と積極的生徒指導検討の試み」『学校心理学研究』No.6-1, pp.53-65.
- 藤田正・清水益治・伊谷實(1999)「教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ」『教育実践研究指導センター研究紀要』No.8, pp.101-108.
- 増田美佳子・松本剛・隅元みちる(2007)「小学校における生徒指導の現状と課題」『兵庫教育大学生徒指導研究』第18号, pp.21-31.
- 峯村恒平(2017)「情報モラルの考え方と情報モラル教育に向けた教材活用に関する一考察」『未来を拓く教育実践学研究』特集号, pp.91-100.
- 文部省(1981)『生徒指導の手引き』.
- 文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育図書.
- 文部科学省(2017)『小学校学習指導要領』.
- 安川由貴子(2011)「生徒指導上の「問題行動」を

めぐる一考察：文部省・生徒指導資料の分析を  
中心に」『聖母女学院短期大学研究紀要』No.40,

pp.71-77.

(受付日:2017年10月31日、受理日2018年1月10日)